

Uit de praktijk van het onderwijsbeleid

Er is aanleiding om nog eens over onderwijspolitiek te schrijven. Ze komt voort uit de verschijning van een boeiend Penguin-boek, getiteld *The politics of education* (1971). Het staat op de naam van twee Engelse oud-ministers van Onderwijs, Edward Boyle (*conservative*), die in de periode van juli 1962–april 1964 aan het Ministerie voor Onderwijs verbonden is geweest, en Anthony Crosland (*labour*), die van januari 1965 tot augustus 1967 de leiding van dit Ministerie heeft gehad.¹ Maar Maurice Kogan, die in verschillende functies nauw bij het Engelse nationale onderwijsbeleid betrokken is geweest, heeft in de totstandkoming van dit boek een belangrijk aandeel gehad (hij is thans hoogleraar aan *Brunel University*). Hij heeft beide oud-ministers geïnterviewd en daarbij juist die vragen gesteld, welke licht konden werpen op de essentiële aspecten van het ministerschap. Hij heeft de uitkomsten van zijn gesprekken bovendien in een inleiding systematisch samengevat. Het werk is van verklarende voetnoten voorzien op bijna alle plaatsen, waaraan de niet-ingewijde lezer daar behoefte aan kan hebben. Er is ook nog een trefwoorden-register.

Wie dit geschrift doorleest, wordt daardoor in een heel aparte wereld verplaatst. Dit is niet slechts het geval omdat leven en werk van een minister hem in de regel grotendeels onbekend zijn. Neen, hier vertoont zich een milieu met een volstrekt eigen karakter: dat van het Engelse *establishment*, waartoe beide politici na een studie in Oxford toegang vonden. Van de wijze van denken, spreken en handelen en van de menselijke relaties, die daar gelden, waait uit deze gesprekken allerlei over, dat de *insider* herkent en waarvan de aandachtige buitenstaander een vermoeden begint te krijgen. Het is de sfeer van de *gentleman*², die in deze gesprekken tot ons komt en waarin op het eerste gezicht de verschillen in afkomst

en politieke affiliatie van de beide staatslieden opgaan. Wie dan achteraf de gesprekken op zich laat inwerken ontdekt dat deze beide boeiende en stimulerende mannen niettemin ieder vanuit een verschillend ideologisch referentiekader leven. Boyle als vooruitstrevend lid van de Conservatieven is in wezen een eclectisch denker, die rustig overweegt welke waarden behouden moeten worden, welke beproefd en welke verworpen. Crosland, de eminentere van de twee, schrijver van enkele boeken omtrent de socialistische politiek, legt een sterkere geladenheid aan de dag en vertoont een krachtig geloof in rationele en pragmatische verantwoorde actie.

De politieke keuze hangt, naar de lezer gaat begrijpen, samen met een verschil in persoonlijkheidstype en tempo, waarbij de één zekere onaandoenlijkheid aan de dag legt en de ander eerder door de wil om iets te bereiken getypeerd wordt.

Het is evenwel niet mijn bedoeling om deze beide personen en hun rol in de Engelse onderwijsgeschiedenis naar voren te brengen. Daarvoor leze men zelf. Ik gebruik het wederoptreden van deze beide staatslieden om na te gaan hoe in Engeland onderwijspolitiek gevoerd wordt.

Daarbij verdient vooreerst te worden opgemerkt, dat de rol van het Ministerie van Onderwijs in het onderwijsbeleid in de zestiger jaren aanzienlijker is geworden dan tevoren. De administratieve structuur brengt met zich mede dat de minister overwegend door tussenkomst van de 169 *Local Education Authorities* (L.E.A.'s) opereert.³ De *Education Act* van 1944 omschrijft 's ministers taak als volgt: "to promote the education of the people of England and Wales and the progressive development of institutions devoted to that purpose and to secure the effective execution by the local educational authorities under his control and direction of the national policy for providing a varied and comprehensive

educational service in every area'. Dit klinkt rijkelijk centralistisch. Maar de wet bevat, b.v. op het stuk van het leerplan, allerlei waarborgen tegen te vergaande centralisatie. Er is in Engeland vanouds een gelukkig evenwicht tussen zelfstandige kracht en centrale macht. De verandering, waarop ik doelde, betreft een verschuiving in de invloed van het ministerie van het puur administratief-juridische vlak naar dat van een constructieve onderwijspolitiek. De oorzaken waren de volgende. In eerste instantie was het nodig om te geraken tot een meer effectief economisch toezicht op de actie der regionale autoriteiten, b.v. in de bouwsector. Maar van daaruit bleek het nodig, dat het ministerie zich rekenschap geve van de belangrijkste aspecten van het onderwijsproces zelf. Om goed te kunnen bouwen moet er begrip zijn voor de functie van de school. Een soortgelijke ontwikkeling ontstond toen de voorziening met onderwijzers en leraren zorgen begon te baren. Er kwam een *manpower planning unit* aan het ministerie, die evenzeer aanleiding vond zich in het onderwijs zelf te verdiepen. Zo werd het departement tot een orgaan, dat positieve leiding begon te geven, welke in toenemende mate was gebaseerd op kennis, die het zelf wist te verzamelen. Het ministerie begon met 'strategische plannen'. Het bleef zich desgevraagd steeds op orthodoxe wijze uitspreken tegen centraal beheer. Maar Crosland belijdt dat alle kabinetten en ministers enigszins 'schizofreen' (gespleten) zijn terzake van hun betrekkingen tot de regionale organen en de mate van toezicht van de regering op hun activiteiten. Een feit was dat de ministers meer dan voorheen geneigd waren bepaalde met waardeoordelen geladen denkbeelden terzake van de doeleinden en de functionering van het onderwijsstelsel te koesteren, te beproeven en te bevorderen. Zij waren zich daarbij van hun grenzen ten volle bewust. Het Engelse onderwijsstelsel wordt gekenmerkt door een gelukkige verscheidenheid en dit moest zo blijven. Bovendien dient een minister, wil hij iets tot stand brengen, zijn opvattingen aan de werkers in het veld te kunnen overdragen. Onderwijs is geen zaak, die ooit vanuit het centrum bestuurd kan worden, zoals b.v. de gezondheidszorg. Boyle zegt: 'I still think there is room for this concept of partnership',⁴ daarbij het begrip noemende, waarmee de relatie van de regering tot de L.E.A.'s pleegt te worden omschreven. Crosland betoogt eveneens: 'Er is geen organisatie met eenvormige beslissingsstructuur'. De minister is geen *manager* van het schoolwezen. 'Anderzijds was ik', zo gaat hij

voort, 'zeer onder de indruk van de hoeveelheid invloed, leiding, macht . . ., die van het departement uitgaat'.⁵

Deze ministers bezaten dus een politiek. Ze kwamen er weliswaar niet als vakkundigen. Maar zij hadden, toen zij op het ministerie arriveerden, gedachten omtrent een te voeren beleid. Boyle was *parliamentary secretary* bij het ministerie geweest, in 1962 kwam hij over van het Ministerie van Financiën. Door deze ervaring kende hij de problemen, waarmee hij zou worden geconfronteerd. Crosland droeg een aantal grote beginselen en politieke doeleinden met zich om. Twee van zijn eerder genoemde boeken hebben hoofdstukken betreffende de onderwijspolitiek. Crosland is nu eenmaal de meer willige werker. Hij stelde in 1966 een afdeling voor *planning* aan het ministerie in. Het is, gezien de actualiteit van het onderwerp ten onzent nuttig om hier een paar opmerkingen omtrent het lot van deze afdeling in te voegen. Crosland ontmoette in deze zaak de weerstand van zijn departementale medewerkers. Zij beweerden – en beweren ook in andere landen steeds – dat een departement als dat van onderwijs geen centrale plan-afdeling nodig heeft omdat de functie van planning reeds in de bestaande afdelingen wordt vervuld, b.v. op het punt van de behoefte aan onderwijzers en gebouwen, enz.⁶ Crosland zette door. Maar hij was niet lang genoeg minister om zijn initiatief ten volle werkelijkheid te zien worden. Het nieuwe instituut heeft, voorzover ik weet, niet de functie kunnen verwerven, die eraan was toegedacht.

Nogmaals deze ministers hadden een politiek inzicht, dat zij al werkende wisten uit te bouwen. Bij de realisatie ervan waren zij beperkt in hun mogelijkheden. Ministers maken om te beginnen deel uit van de regering. Wat dit betreft signaleren beide oud-ministers de enigszins afzijdige positie, die het onderwijsministerie in het regeringsapparaat inneemt. Een soort onder-koningschap ergens in het *British empire*, afgezonderd maar wél belangrijk. Niettemin zijn de ministers van onderwijs afhankelijk van de beslissingen, die het kabinet onder leiding van de Eerste Minister te hunnen aanzien neemt. Dit geldt vooral de financiën. De oud-ministers, die hier aan 't woord zijn, vertellen dat principiële kwesties van onderwijspolitiek zelden tot kabinetszaak werden. Zij legden controversiële aangelegenheden slechts bij uitzondering aan het kabinet voor. In dit opzicht verschilt onderwijs van buitenlandse zaken, defensie en economie, die er regelmatig aan de orde kwamen. Het feit hangt voor een stuk samen met de onbekend-

heid van de collega-ministers met onderwijszaken. Zij kennen – zegt Boyle – het onderwijs niet van binnen-uit. Dit verschijnsel deed zich sterker in het conservatieve kabinet voor dan in het labour-kabinet, waarin meer mensen zaten, die eens het onderwijs hadden gediend. Maar in 't algemeen geldt, zegt Crosland, dat een kabinet geen politiek maakt. De ministers zijn zo bezet met de uitvoering van eenmaal aanvaarde beleidsbeslissingen in eigen sectoren dat zij niet in staat zijn collectief nieuwe politieke visies te creëren of zelfs te verwerken. Dat maakt de tijd, waarin een partij in de oppositie is, zo belangrijk. Deze biedt de gelegenheid om zich gezamenlijk op een coherent geheel van maatregelen te bezinnen. De belangrijkste beperking, die een minister ervaart, ligt in het vlak der financiën. Te dien aanzien wordt de felste strijd gestreden met alle mogelijke middelen. 'It's an endless tactical battle which requires determination, cunning and occasional unscrupulousness'.⁷ Daarbij is, naar beide oud-ministers opmerken, van groot belang welke plaats de minister in het kabinet inneemt. Het gewicht, dat aan zijn wensen wordt toegekend, hangt voor een deel af van de bijdrage, die de minister omtrent andere onderwerpen in de discussie van het kabinet weet te leveren. Er moeten daarom in het ministerie enkele medewerkers zijn, die de minister doeltreffend weten te adviseren omtrent algemene kabinetsaangelegenheden. *All-rounders* noemt Boyle deze. Ze zijn, naar hij suggereert, hun kosten waard.⁸ Beslissend zal, naar het mij voorkomt, intussen de persoonlijkheid van de minister zelf zijn.

Hoe functioneert een minister binnen het departement, waarvan hij de leiding heeft? Het onderwerp brengt ons andermaal in aanraking met niet eenvoudig te omschrijven relaties. De beide oud-ministers hechten er grote betekenis aan dat de minister duidelijke beleidslijnen trekt. Hij moet met gezag laten merken welke politieke waarde-oordelen tijdens zijn bewind zullen gelden. Maar Maurice Kogan intervieneert relativerend in hun betoog door op te merken dat de literatuur te veel concessies doet aan ministerieel narcisme (zelfverliefdheid) door aan ministers de zaken toe te schrijven, die uit zijn apparaat voortkomen. De mogelijkheid van zelfs de bekwaamste minister om een politiek te scheppen, te bevorderen en uit te voeren is gelimiteerd.⁹ Een van de hoofdamttenaren van het ministerie bevestigde hem deze mening. Deze verklaarde: 'Ik kan oprecht zeggen dat er op het terrein van mijn verantwoordelijkheid in de laatste 20 jaar geen enkele nieuwe politiek

is geweest, die ik niet begonnen ben of waartoe ik niet wezenlijk heb bijgedragen'.¹⁰ Een minister komt vaak aan met een hele boodschappenlijst van voornemens en doeleinden. De ambtenaren analyseren de voor- en nadelen, verbonden aan het volgen van de ene koers in plaats van de andere. Maar de ambtenaren bieden hunnerzijds evenzeer boodschappenlijsten aan de minister aan. Zij vermelden bestaande wensen en aanwezige mogelijkheden. En als de minister geen overtuigingen weet in te brengen, zullen zij dat wel doen.

De laatste situatie is echter allerminst gezond. Boyle betuigt dat de departementen de tekortkomingen van hun ministers opmerkelijk goed weten te compenseren. Maar: 'Oh dear, some Ministers really can lower morale very quickly and easily'.¹¹ De vaart raakt eruit en een opeenvolging van zulke ministers kan zulk een departement noodlottig zijn. Het wordt een machine, die haar brandstof heeft verbruikt.

Wat de kansen van ministers om iets te realiseren aangaat, men vergete niet dat een koerswijziging tientallen jaren van voorbereiding vraagt. De oorzaak schuilt in de regel niet in gebrek aan gezag bij de minister of gebrek aan medewerking van het ambtelijk apparaat, wel in mogelijk gebrek aan competentie en vooral in gebrek aan tijd. De ministers blijven zo kort. Crosland zegt: 'Ik reken dat het je zes maanden kost om je hoofd redelijk boven water te krijgen, een jaar om de gang van zaken op het grootste deel van het werkteerrein te kennen, en twee jaren om het geheel van het departement meester te worden'.¹² Hij verdedigt het systeem van frequente wisselingen, die het ongebruikelijk maken dat een minister langer dan drie jaar aan een departement verblijft. De beste talenten zijn schaars en zij moeten bewegelijk zijn om alle departementen eraan deel te doen hebben.

Pressiegroepen leveren een andere inperking van 's ministers mogelijkheden. Zij kunnen zowel stimuleren als afremmen. In dat opzicht is het onderwijs geen uitzondering. Maar men vindt hier een bijzonder sterke en lang-gevestigde machtsconcentratie. Kogan noemt haar *the old educational establishment*¹³. In dit verband vallen de namen van Sir William Alexander, secretaris van de vereniging van de onderwijscommissies der L.E.A.'s, en Sir Ronald Gould, secretaris van de *National Union of Teachers*. Ze werden door beide ministers regelmatig geraadpleegd.

Belangrijker dan enige andere factor noemt Boyle de *educational world*. Waar kwamen de politieke

keuzen vandaan? Van de conservatieve partij, van het kabinet, van kamerleden, van uw eigen vinding? Wel neen. Het grootste aantal principiële beslissingen werd geïnspireerd door 'the logic of the education service as it was developing'.¹⁴ Het onderwijssysteem vertoont zijn eigen immanente bewegingskracht, die problemen opwerpt en antwoorden noodzakelijk maakt.

Tegenover het, zo juist gesignaleerde, *old educational establishment* openbaarde zich in de zestiger jaren een *new educational establishment*.¹⁵ Het wordt o.m. gevormd door een belangrijk verbeterde onderwijsjournalistiek. Verder leverden sociologen, zoals Floud, Halsey en Michael Young, er hun bijdragen toe, evenals economen, zoals John Vaizey. Opvoedkundigen worden in het boek niet genoemd, terwijl toch de beoefenaren der *comparative education* duidelijk hun inbreng hebben gehad. Opmerkelijk is dat een econoom, Geoffry Crowther, voorzitter werd van de centrale onderwijsraad. Het *Robbins Committee* betreffende de universiteiten werd eveneens door een econoom voorgezeten en bijgestaan door Claus Moser, de eerste van een reeks hoogleraren in de sociale wetenschappen, die zij het tijdelijk *full-time* in dienst van het onderwijsapparaat kwamen. Eerder had reeds Boyle een Oxfordse hoogleraar in de logica bij een studie van het lager onderwijs betrokken. Crosland had groepen van gehonoreerde adviseurs, die regelmatig bij hem thuis bijeenkwamen. 'Op de agenda stonden de punten, waarover eerlang een beslissing moest worden genomen. Er werd niet gekletst. Ze kregen geen *drinks* voordat de ernstige discussie beëindigd was. Mensen worden veel te praatziek als je hen iets te drinken geeft'.¹⁶ Crosland kon zo'n kring van academici ontvangen, boeien, stimuleren en er daardoor voor zijn werk profijt van trekken.

Wie een paar avonden door tussenkomst van dit boek met de beide staatslieden heeft verkeer, stelt zich de Engelse onderwijspolitiek allerminst als ideaal voor. Ook Engelse onderwijsministers blijven evenals hun ambtenaren vaak beneden de van hen vereiste maat. Het heeft er alle schijn van dat de problemen van de huidige maatschappij ons op alle sectoren boven het hoofd groeien. Het *Department of Education and Science* vormt op dit punt geen uitzondering. Maar na dit vastgesteld te hebben, moet tevens worden geconstateerd dat het niveau van bezinning en handelen en de stijl waarin deze worden toegelicht en verdedigd aanzienlijk hoger liggen dan ten onzent het

geval pleegt te zijn. Deze *gentlemen* hebben een stuk cultuur, welke men bij de doorsnede-Nederlandse politicus node mist. Zij paren deze vorming aan een volwassen humaniteit, die zich hoedt voor alle polarisering van standpunten en in het middenterrein naar oplossingen zoekt, die ook de minderheden ontzien. Ondanks de eerder gesignaleerde verschillen verschijnen deze beide figuren terecht samen op de omslag van dit boek. Ze zijn uit een gemeenschappelijke grondstof ontsproten. Welnu, ik stel voor dat wij onze huidige ministers en staatssecretaris hun kans geven. Naar de bovengestelde maatstaf mogen wij thans nog geen grootse politiek verwachten. Maar laat ons voor een volgend kabinet een van die Engelse staatslieden uitnodigen, *full-time* en voor vier jaar, zodat wij eveneens eens van hun eminente gaven kunnen profiteren. Hij mag een paar van zijn naaste medewerkers meenemen. Een zaak om in de thans uitgebreide E.E.G. aan de orde te stellen! En *à propos*: als het onderwerp tòch in behandeling komt, laat ons dan meteen maar een man of vrouw voor C.R.M. zoeken ook.

Ph. J. Idenburg

Noten:

1. Ik ga voorbij aan de verschillen tussen 'Minister of Education', 'Minister of State for Education with a seat in the Cabinet' en 'Secretary of State for Education and Science'.
2. Zie 'Schets van het Nederlandse Schoolwezen', 2de druk, Groningen 1964, p. 197 vlg.
3. Wat de universiteiten aangaat, staat de 'University Grants Committee' tussen de Minister en de instellingen.
4. p. 125.
5. p. 169.
6. p. 177.
7. Crosland p. 167.
8. p. 98.
9. p. 41.
10. p. 41.
11. p. 80.
12. p. 159.
13. p. 44.
14. p. 89.
15. p. 46.
16. p. 185.

Boekbesprekingen

Heinrich Kupffer, *Gustav Wyneken*, Klett, Stuttgart, 1970

Wyneken komt in dit boek naar voren als een be-
gaafde persoonlijkheid, een oorspronkelijk en
boeiend denker, maar tevens als een onmogelijk
mens met weinig waardering voor anderen. Wyneken
voelde zich stichter van een nieuwe godsdienst en
hoofd van een pedagogische kloosterorde. Zijn
schoolgemeenschap zou als 'jeugdburcht' de plaats
van de kerk moeten innemen, hij zelf als charisma-
tisch leider de jeugd voorgaan. Hij leefde in een we-
reld van Hegeliaanse ideeën, van rationeel-filosofische
opvattingen, niet in een wereld van realiteiten. Voor
de gewone problemen van de pedagogische praktijk
had hij weinig interesse. Kwesties als zittenblijven,
de resultaten van het onderwijs, de onderwijsver-
nieuwing en individualisering van de leerstof lagen
buiten zijn belangstelling. Het ging hem ook niet
om het kind als persoon, maar om de jeugd als cate-
gorie. Zoals Marx van het proletariaat een radicale
omwenteling van de maatschappij en de cultuur ver-
wachtte, deed Wyneken dit van de jeugd. Het verschil
met de jeugdbeweging van zijn tijd lag echter hierin,
dat hij alles verwachtte van het grote idee en de jeugd-
beweging zelf van een terugkeer tot natuur en 'Volks-
tum'. In beide gevallen ging de droom boven de daad
en dit schiep een gunstig klimaat voor het nationaal-
socialisme.

Met Wyneken en de (Duitse) jeugdbeweging is een

tijdperk afgesloten. Of hij op de jeugd bevruchtend of
juist vernietigend heeft gewerkt, is voor Kupffer nog
een open vraag. Vruchtbaar blijft o.i. Wynekens
stelling, dat we voor het scheppen van een echte
jeugdcultuur moeten aanknopen bij de mogelijkheden
die hier bij de jeugd (d.i. de leeftijd van 14-21 jaar)
zelf liggen. Wie zich bezig houdt met de mogelijkheid
en de zin van een jeugdcultuur, kan het werk van
Wyneken niet ongelezen laten. Dit geldt de denkbeel-
den maar ook de lessen die in Wynekens vele mis-
lukkingen besloten liggen. Deze waren o.i. deels te
wijten aan zijn persoonlijke tekorten, deels aan zijn
utopistische grondslagen, zijn vaagheid en het mysti-
ciek accentueren van een eeuwig jeugd-zijn, dit ten
koste van een op de realiteit gerichte volwassenheid.
Het boek van Kupffer is boeiend en helder geschreven
met een grote kennis van pedagogische- en jeugdpro-
blemen en hun historische achtergronden. Ik heb
slechts één aanmerking: het schenkt te weinig aan-
dacht aan de Platonische Eros, die naar Wynekens
opvatting alleen een jeugdcultuur mogelijk kon ma-
ken. Voor een beschouwing over de erotisering van
zijn pedagogiek lijkt me dan ook het boek van
E. Geissler *Der Gedanke der Jugend bei G.W.* 1963,
beter.

N. F. Noordam

F. G. de Lange, *Kinderen zonder thuis in deze wereld*, Groningen, 1971.

Enige tijd geleden is de tweede druk van 'Kinderen
zonder thuis in deze wereld' van Dr. G. de Lange
verschenen. Hij stelt in dit boek het probleem van de
beïnvloeding van het kind dat in de zeer moeilijke
opvoedingssituatie verkeert, aan de orde. Dit is een
situatie waarin het kind 'normloos' partieel resonanceert
en het niet wil zijn als de anderen. Het gevolg is dat
het opvoeder en opvoeding ontbreekt aan een we-

derzijdse bevrediging in de relatie. De gebruikelijke
behandelingsmethoden hebben volgens De Lange bij
deze kinderen weinig of geen effect. Daarom ont-
wikkelt hij de grondprincipes van een nieuwe metho-
diek: de socio-groepspedagogie:

1. In het begin van de behandeling moet er een neu-
tralisering van de relaties van de jongen en de we-
reld plaatsvinden.

2. De groei van het kind moet in de groep plaatsvinden.
3. De groei moet gestimuleerd worden doordat het kind in verschillende groepen geplaatst wordt.
4. In de groep is men bezig met bepaalde boeiende activiteiten.

Het verschijnen van dit boek is om tenminste 2 redenen toe te juichen.

1. Dit boek kan voor iedere orthopedagoog als voorbeeld dienen hoe hij eigenlijk dient te werken. De Lange nam in zijn werk geen genoegen met bestaande oplossingen, maar zocht naar nieuwe, die hij door middel van dit boek aan een ieder aanbiedt. Gezien het feit dat het aantal bestaande methodieken voor residentiële hulpverlening beperkt is, is dit boek van grote betekenis voor de inrichtingen.
2. De Lange heeft zich niet geconformeerd aan de bestaande verklaringsmodellen, maar heeft een nieuw model ontwikkeld. Hij legt bewust niet het accent op de unieke relatie van groepsleider en kind, maar op de interactie van de groepsleden.

Toch blijf ik met een aantal vragen zitten bij het lezen van dit boek:

1. Is De Lange niet te ambitieus geweest? In een boek van 133 pagina's geeft hij de beperkingen van de bestaande hulpverleningsvormen, ontwerpt hij een hypothetisch mensbeeld, geeft hij een omschrijving van het begrip opvoeding, behandelt hij de pedagogische sleutelwoorden, etc., etc. Dit heeft tot gevolg dat alles zeer summier behandeld

wordt. Dit is wel mogelijk indien een schrijver zich aansluit bij bestaande opvattingen, maar indien hij een eigen visie ontwikkelt op wat bijvoorbeeld opvoeding en opvoedkunde is, doet hij de zaken geen recht om aan deze onderwerpen slechts enkele pagina's te wijden.

2. De Lange is niet overtuigend in zijn afwijzen van andere hulpverleningsmethodieken. Wie de bedoeling heeft 'de grond te ontnemen aan een gematigd optimisme ten aanzien van de resultaten van de gangbare methodieken' (p. 57), moet meer feiten aanvoeren dan nu gebeurt. De Lange heeft bijvoorbeeld bezwaren tegen Aichhorn en Redl, maar deze worden niet uitgewerkt.
3. Is De Lange niet te geïsoleerd bezig?

De tweede druk wordt aangekondigd als een geheel omgewerkte druk. Er wordt gesproken van omgewerkt en niet van bijgewerkt. Dit laatste is m.i. dan ook niet het geval. Ik vraag me af of een dergelijk boek dat een methodiek geeft, verschijnen kan zonder dat men bemerkt dat bv. een boek als van Van Beugen: 'Sociale technologie' en van Carkhuff: 'Helping and Human Relations' en de publicaties van Dumont erin verwerkt zijn. Deze opvatting betekent niet dat men het met de hierbovengenoemde auteurs eens dient te zijn, maar men dient wel met elkaar te communiceren.

Dit boek van De Lange is dermate belangrijk dat ik hoop dat er een derde druk van verschijnt. Misschien vindt De Lange de tijd om dan het boek bij te werken.

P. A. de Ruyter

Wolfgang Behler, ed. *Das Kind*, Herder, Freiburg, Basel, Wien, 1971

Dit uitvoerige werk van meer dan 400 bladzijden tracht de resultaten van de moderne wetenschappen dienstbaar te maken aan de antropologie van het kind en de pedagogische vragen die hiermee in verband staan. De verschillende bijdragen geven daarom veel informatie en ze bezitten een encyclopedisch karakter. In de biologische artikelen van Hassenstein, Puff en Johannsen vinden we naast het bekende standpunt van Portmann ook gegevens die wijzen op een meer in het instinct verankerd gedrag van kinderen. Zeer illustratief is hier een lijst van de gedragingen op de verschillende leeftijden. De studie van Heinelt over het cognitieve, het sociale en het normatieve gedrag hebben me minder kunnen bekoren.

De schrijver zet allerlei informatie uit verschillende context bij elkaar zonder daar een geheel van te maken en tot scherpe begripsvorming te komen. Dit wreekt zich vooral in het hoofdstuk over het geweten bij het kind en zijn creativiteit. Bij dit laatste dient hem vooral Guilford tot gids en het is bekend hoe rationeel-pragmatisch deze de creativiteit ziet. Een andere, meer dynamisch scheppende opvatting, zoals we o.a. bij Read vinden, komt niet aan bod. Heinelt denkt ook niet antropologisch, maar sociaal-psychologisch. Een gebrek aan antropologisch denken vinden we trouwens meer in deze bundel, o.a. in de, overigens goede, studie van Thun over de religieuze ontwikkeling. De typisch antropologische

vraagstelling naar de zin en de betekenis van de religieuze categorie voor de ontwikkeling van het kind en daarmee van de mens, komt niet aan de orde.

Uitstekend daarentegen zijn de dieptepsychologische uiteenzettingen van Christa Meves, die ze met talrijke kindertekeningen toelicht. Ze constateert naast veel individuele trekken ook gemeenschappelijke factoren, soms van archetypische aard. Onder de goede bijdragen hoort ook die van Fina over ruimte, tijd en geschiedenis in het leven van een kind.

Een stuk over kind en ziekte en over kind en het (Duitse) recht besluit de bundel, die wordt ingeleid met een filosofisch-antropologische uiteenzetting van Behler, waarin we opvattingen van Langeveld verwerkt zien.

Alles bijeen een bundel die ons op de hoogte brengt, maar die tevens laat zien, dat het antropologisch denken over kinderen nog aan het begin van de ontwikkeling staat.

N. F. Noordam

A. Z. van 't Hoff Stolk-Huisman, *Exemplarisch Duits literatuuronderwijs*, J. Muusses, Purmerend, 1971.

Zelden heb ik een zo origineel, intelligent en 'aangeregend' boek gelezen over de didactiek van het literatuuronderwijs. Weliswaar is het een boek over de speciale didactiek van de Duitse letterkunde (een bewerking van brieven, vroeger geschreven voor het A.P.S.), maar ook een algemeen didacticus en vele onderwijskundigen, psychologen en sociologen, die zich voor het onderwijs in het algemeen interesseren, kunnen er veel uit leren.

Het is geschreven door een lerares met veel ervaring, met veel moed tot exploratie, met veel originele invallen. Maar het is niet een didactiek, die begint en eindigt met: 'ik doe het zo en dat bevat me best en zo moeten jullie het ook doen', waarvoor de wetenschappers terecht weinig waardering kunnen opbrengen. Het is ook niet een didactiek, waar pure exacte onderwijskundigen, die het onderwijsproces en de produkten daarvan willen analyseren en evalueren veel plezier aan zullen beleven. Integendeel, zij zullen uit dit boek kunnen leren, dat hun methoden volkomen ongeschikt zijn om het in dit boek beschreven levende onderwijs te kunnen begrijpen, analyseren of evalueren.

Daarom is het een uitdaging voor de gehele zich zo langzaam ontwikkelende onderwijskunde en didaxologie; het levert een uitnodiging om zich ernstig te bezinnen op een herziening van de doelstellingen en recentelijk gepropageerde methodieken van de onderwijsresearch.

Ongetwijfeld zullen er critici komen, die dit boek verwijzen naar het veld der voorwetenschappelijke, intuïtieve praktische pedagogiek. Zij mogen hun gelijk hebben, maar tegelijkertijd zijn ze er dan ook volkomen naast. Echte creativiteit, omgang met kinderen, een heldere intuïtie en een diepe aandacht voor onderwerp en kind liggen ten grondslag aan het verhaal, dat u hier kunt lezen over de exploraties, die

de schrijfster jarenlang in haar gebied heeft ondernomen. Tevens echter bemerkt men uit de literatuurverwijzingen en de aanbevolen literatuur hoeveel studie achter deze didactiek ligt.

Men zou zich ernstig vergissen, indien men dit boek zou beschouwen als een serie losse invallen, in de praktijk weliswaar beproefd, maar zonder enige systematiek of ook zonder enige mogelijkheid tot replicatie (of als men wil implementatie). Integendeel. Het best zou men deze didactiek kunnen karakteriseren als een voortdurende worsteling van schrijfster met haar onderwerp in het levensbelang van de haar toevertrouwde leerlingen.

Over de inhoud kan ik verder kort zijn. Na een inleiding over plaats en functie van het literatuuronderwijs bespreekt de schrijfster achtereenvolgens voorbeelden ('exempla') van een didactische 'behandeling' van het gedicht, het hoorspel, het drama, het korte verhaal, de novelle en de roman, terwijl ze besluit met enige 'actualiteiten' en enige voorstellen over testen.

Overal worden haar analyses vergezeld van literatuurverwijzingen en kritiek, soms op deze literatuur, soms op haar eigen werk. Het belangrijkste van dit boek is, dat het voortdurend dwingt tot het stellen van fundamentele vragen. Daarom is het in hoge mate 'aangeregend'.

Een recensent, zegt men, mag niet eindigen zonder een woord van kritiek. Welnu: ik meen, dat de schrijfster met het citaat van Steinbach over de criteria voor de waarde van een literaire tekst (blz. 24/25) de lezer geen dienst bewijst door haar commentaar op dit citaat weg te laten. Voor een germanist is deze weglating misschien als een provocatie bedoeld. Voor een niet-germanist, zoals de recensent, is deze weglating een ernstige omissie, tenzij hij een kritische glimlach op het gezicht van de schrijfster ver-

moedt. Laten we die glimlach maar veronderstellen, want dan kan ik dit boek in ieder opzicht aanbevelen aan allen, die zich voor algemene of bijzondere didactiek interesseren en ook in het bijzonder aan hen,

die onderwijsresearch en/of -kunde bedrijven en wel speciaal om hen te wijzen op de terra incognita, die hun bedrijf omringt en 'doordringt'.

J. Koning

Designing Education for the Future, ed. Edgar L. Morphet a.o., vols. 1-7, Citation Press, New York 1967-1969, imported by States' Press Europe, Box 66, Overveen (Neth.).

Acht staten uit het Midden-Westen van de Verenigde Staten hebben besloten om met behoud van ieders autonomie samen te werken aan een project tot onderwijsverbetering. Het zijn Arizona, Colorado, Idaho, Montana, Nevada, New Mexico, Utah en Wyoming. Met name was het hun te doen om de versterking van de organen, die in de staten voor het onderwijs verantwoordelijk zijn. Dat neemt niet weg dat ook het lokale onderwijsbeheer in het project werd betrokken alsmede de problemen, die door de toenemende federale activiteiten ontstaan. De verdeling van de verantwoordelijkheden tussen de federatie en de staten is nog een gecompliceerde en netelige aangelegenheid. Wie deze zeven delen doorneemt, krijgt een goede indruk van de koers, die men sedert 1966 met dit project heeft gevaren. Hier zijn de *papers* gebundeld, die op de gehouden conferenties zijn gepresenteerd en besproken. Niet alleen de deelnemers aan deze conferenties zijn bij de zaken betrokken; in de staten zelf hebben deze documenten tot gedachtenwisseling aanleiding gegeven. Ik kan mij voorstellen dat er een stimulerende werking van is uitgegaan al lijkt het mij wat overdreven om deze activiteit 'one of the most exciting and significant projects of our time' te noemen (*Foreword* vol. 1). De organisatoren zijn er veelvuldig in geslaagd om uiterst bevoegde schrijvers voor de *papers* te krijgen. Hier zijn deskundigen uit het gehele bereik van de Verenigde Staten aan het woord. Men mag voorts de brede opzet van het project prijzen. Het eerste deel houdt zich extensief bezig met de maatschappelijke veranderingen, die voor het schoolwezen van betekenis zijn. Kenneth E. Boulding bespreekt hier bv. de toekomst van de kennis en de technologie. Het tweede deel behandelt daarna de consequenties van de te verwachten maat-

schappelijke veranderingen voor het onderwijs. A. Harry Passow geeft hier een overzicht betreffende *compensatory education*. In de volgende delen ontvingen de doelstellingen en processen van innovatie en planning uitvoerige aandacht terwijl ook de economie van het onderwijs grondig wordt besproken. Het laatste deel behandelt de voorbereiding der docenten op de veranderingen. Het is de lezer duidelijk dat hier een enorme hoeveelheid materiaal is bijeengebracht. Daarbij komt het uiteraard nog al eens voor dat *papers* voor de geïnformeerde Europese lezer weinig nieuws brengen. Wie de publicaties van de O.E.S.O. volgt, is bv. ten aanzien van planning en innovatie *up to date* en treft hier slechts de herhaling van het bekende aan. Omtrent de technologie van het onderwijs en haar laatste ontwikkelingen zijn ten onzent voldoende gegevens beschikbaar. In die niet zeldzame gevallen ligt de waarde van het gebodene in de beschrijving van de problemen van de Amerikaanse situatie en de daarop gerichte verbijzondering. De oorspronkelijke bestemming van deze bijdragen brengt dit met zich mede. In 't algemeen kan men zeggen dat hetgeen hier in een wel wat bezwarende hoeveelheid is gebundeld, de situatie van de kennis in de periode 1966 en volgende jaren weergeeft maar zich zelden beweegt op de grenzen van het weten en ons niet noodt om mede te denken over mogelijke verdere ontwikkelingen. Een uitzondering is bv. de (nog niet geslaagde) poging van Seymour E. Harris om de economische waarde van technologische verbeteringen in de school te bepalen. In 't algemeen geven deze boeken voorlichting, voor Arizona enz., waarvan wij zondig mee kunnen profiteren, slechts bij uitzondering wetenschap-in wording.

Ph. J. Idenburg

Bakker D. J., Satz P.: *Specific Reading Disability. Advances in theory and method*. Based on an international symposium on reading disorders held in conjunction with the 16th International Congress of Applied Psychology at the Paedological Institute, Research Department Amsterdam, August 1968. University Press Rotterdam 1970.

Om met de conclusie te beginnen: dit boek bevat

waarschijnlijk de op dit moment meest geavanceerde

informatie betreffende het dyslexie-probleem. In een zevental hoofdstukken komen een aantal bekende onderzoekers aan het woord in een gevarieerd aantal bijdragen. Op een congres zijn niet alle factoren die aan dyslexie gerelateerd zijn, te behandelen. De redenen van selectie zijn vaak praktisch en door omstandigheden geïndiceerd. De organisatoren zijn er in geslaagd inleiders te vinden die gerangschikt kunnen worden rond drie conferentiethema's:

1. Een eerste thema betrof de neuropsychologische theorievorming betreffende de dyslexie, waarbij twee onderwerpen aan de orde kwamen: lateraliteit en temporele orde waarneming. Het thema lateraliteit en hemisfeerdominantie hoort sinds Orton's eerste studies tot een van de onderwerpen die veel aandacht hebben gekregen. De samenhang tussen taal-hemisfeer en preferente-hand-hemisfeer heeft de onderzoekers steeds geïntrigeerd. Deze samenhang en de relatie tot dyslexie wordt verschillend gewaardeerd: van onbelangrijk tot alles verklarend. Op het congres werd de neuropsychologische en ontwikkelings-psychologische kant door S. Sparrow en P. Satz belicht vanuit hun onderzoekingen, en werd door M. Annett verder ingegaan op de erfelijke bepaaldheid van handpreferentie en hemisfeer-dominantie. De bijdragen mogen beide als verhelderend gewaardeerd worden. Sparrow en Satz wisten duidelijk te maken dat het probleem van lateraliteit en dominantie een ontwikkelingsprobleem is: op jongere leeftijd is dyslexie duidelijk gerelateerd aan dit type non-verbale factoren, vanaf ongeveer 9 jaar is dyslexie duidelijk door verbale factoren geconditioneerd. Het zou binnen het bestek van een recensie te ver voeren om het belang van deze conclusies aan te tonen. In de discussie over de erfelijke bepaaldheid van de hemisfeer-dominantie werd door Annett een nieuwe verklaring opgesteld: de verdeling rechtshandig-ambidexter-linkshandig ($r-r-l$) is 67,5%-28,7%-3,8% en volgt daarbij de binomiale verdeling $r^2 + 2rl + l^2$. De verdeling van de taalrepresentatie volgt goeddeels die van de handpreferentie. Hoewel niet nader te specificeren, lijkt de aard van de relatie duidelijk intrinsiek en genetisch bepaald. Het onderwerp 'waarneming van temporele orde' werd door Bakker uiteengezet. In zijn referaat gaf hij reeds een voorschot op zijn uitvoeriger studie over dit onderwerp die onlangs

bij dezelfde uitgeverij als dissertatie verscheen. Spreken is een temporeel proces, letters zijn ruimtelijke configuraties, geschreven woorden en zinnen zijn ruimtelijk-sequentieel weergegeven temporele processen. In het schrijven wordt de auditieve en temporele orde tot een visuele ruimtelijke ordening, in het lezen wordt deze ruimtelijke sequentie weer tot een temporele sequentie. Wat taal, lezen en schrijven gemeen hebben is: temporele orde. Bakker heeft het lezen gesimuleerd in verschillende experimentele designs en de genoemde factoren onderzocht in hun relatie tot leeftijd, sexe, leesniveau en leestoorntissen. De studie is belangwekkend om de gegevens die het opleverde maar ook om de experimentele opzet die duidelijk aansluit bij de gangbare neuropsychologische research.

2. Het tweede thema had meer betrekking op factoren die in het algemeen een rol spelen bij de prestaties van kinderen met leerstoornissen. Een bijdrage van Van Meel, Vlek en Bruijtel presenteerde zich als vervolg op de door Van Meel geïnitieerde studies betreffende de cognitieve stijl van leergestoorde kinderen. Deze stijl is door hem getypeerd als 'inkrimping van het temporeel perspectief' en als zodanig een typering van de modus van alle cognitieve functies. Was dit in de studie 'Bedreigd Denken' ten aanzien van het denken van het leergestoorde kind aange-toond, de onderhavige studie richt zich op visuele discriminatie opgaven en komt tot de conclusie: naarmate de waarnemingstaken ingewikkelder worden, presteren de leergestoorde kinderen slechter, niet omdat ze het niet zouden kunnen, maar omdat zij zichzelf de nodige oplossingstijd niet gunnen. Kinsbourne's artikel dat een serie onderzoekingen vermeldt om tot een nieuwe hypothese te komen, sluit wel aan bij het artikel van Van Meel c.s. In zijn referaat toont Kinsbourne aan dat de aandacht die ter oplossing van discriminatietaken gegeven kan worden bepalend is voor het resultaat. Wordt de tijd om de opgave, bijvoorbeeld een oriëntatieproef, op te lossen, sterk verkort, of de aandacht op andere aspecten gericht door de proef ingewikkelder te maken, dan treden de oriëntatiefouten op, niet als gevolg van gebrekkige oriëntatie, maar als prestaties onder ongunstige condities. Kinsbourne wijst op de consequenties voor de orthodidaktiek: stap-voor-stap planning en eliminatie van overstimulatie.

3. Het derde thema van de conferentie wordt gepresenteerd in een studie over de relatie tussen expressieve taal en leesniveau bij tweedeklassers. Waar niveau van lezen en taalgebruik sterk aan elkaar correlerend gedacht worden, zowel bij normale lezers als dyslectici, is het belang van een onderzoek naar deze relatie reeds gegeven. Aangezien de taalsamples geanalyseerd werden volgens de traditionele methode (Mc Carthy, Templin, Winitz) en op basis van het grammaticale model van Chomsky geeft dit deze studie nog meer reliëf.
- Behalve de te verwachten bevindingen verdient apart genoemd te worden het feit dat tussen jongens en meisjes geen verschil gevonden werd met betrekking tot verbale expressie, terwijl vrijwel alle onderzoek naar dyslexie-factoren dit wel aan weet te tonen.

De serie voordrachten tenslotte wordt ingeleid door een theoretische analyse van Satz en Sparrow, waarin zij trachten alle tot nu toe bekende onderzoeksresultaten te combineren tot een vijftal hypothesen die naar hun verwachting het dyslexie-onderzoek zouden kunnen richten.

De hypothesen spreken alle een relatie uit tussen een aantal variabelen zoals motorische vaardigheid, sen-

sorische gevoeligheid, lateralisatie, oriëntatie, vingerdifferentiatie, taal en conceptuele denken en anderszijds de jongere leeftijd (7-8 jaar) en de oudere leeftijd (9-12 jaar). Als verwachting wordt uitgesproken dat steeds duidelijker zal worden dat de non-verbale functies op jongere leeftijd, de verbaliteit op oudere leeftijd dyslexie bij kinderen conditioneert.

Door het artikel van Satz en Sparrow heeft de bundel een sterk synthetisch karakter gekregen. Als markering van de stand van het wetenschappelijk onderzoek rond 1970 is het een belangrijk document.

Voor de psycholoog zal studie van het boek betekenen dat een aantal problemen betreffende leerstoornissen en dyslexie opnieuw gesteld gaan worden en hem zal opvallen dat de oriëntatie van klinisch onderzoek en steekproef-onderzoek gewijzigd is naar experimenteel neuropsychologisch onderzoek. De orthodidacticus zal er bij moeten stilstaan en beseffen dat een aantal zekerheden vermeende zekerheden blijken te zijn. Het zal hem er toe brengen voorzichtig te zijn in zijn uitspraken over oorzaken en factoren en hem wellicht tot nauwkeuriger toetsend onderzoek van zijn behandelingsmethoden brengen. Als neuropsycholoog en orthodidacticus elkaar vinden, bijvoorbeeld door het boek van Bakker en Satz, dan is er al veel aan begrip gewonnen.

J. J. Dumont

Springer U.K., *Recent Curriculum Development in France, West Germany, and Italy. A Study of Trends at the Middle Level of Education.* Teachers College Press, New York 1969. 170 p.

Er bestaat, zoals Bereday in zijn 'ten geleide' bij dit boek opmerkt, op het terrein van de vergelijkende onderwijskunde reeds een uitgebreide literatuur over algemene problemen, maar er zijn slechts betrekkelijk weinig studies die een nauwkeurige analyse en interpretatie geven van de curricula in overeenkomstige schoolsystemen in verscheidene landen. Ursula Springer voorziet in dit tekort door een vergelijking van de curricula op middenniveau - de leeftijd van circa 11/12 tot 15/16 jaar - die zij als vrucht van een Europese studiereis haar Amerikaanse lezers aanbiedt.

De laatste vermelding houdt geenszins in, dat haar boek voor Europese lezers minder boeiend zou zijn, integendeel, juist haar opmerkingen in de trant van: let wel, in Europa zit dat zò, brengen Europese lezers soms in de herinnering, soms zelfs met een schok tot het bewustzijn, dat elders andere, vaak ook betere alternatieven gerealiseerd zijn. Een enkel voorbeeld moge dat verduidelijken. Op p. 17 merkt schrijfster

op: 'De structuur van het leerplan speelt een veel groter rol in Europa dan in de V.S. waar, op het 'high-school'-niveau, een verscheidenheid van cursussen aan een leerling wordt aangeboden, zodat hij, met begeleiding, zijn 'eigen' leerplan kan ontwerpen. In de Europese systemen hebben scholen vaste leerplannen, die alle leerlingen moeten volgen'. Juist door dergelijke opmerkingen prikkelt schrijfster Europese lezers er telkens toe vergelijkingen te trekken en daar hun conclusies aan te verbinden, waartoe zij overigens ook bijdraagt door haar heldere, uiterst nauwgezette analyse van de drie boven dit stuk genoemde schoolsystemen.

In een inleidend hoofdstuk ziet zij het midden-niveau als brandpunt van de democratisering van schoolsystemen. Als handzaam begrippenkader gebruikt zij bij haar analyse de termen 'academisch', 'semi-academisch' en 'niet-academisch'; in West-Duitsland corresponderen daarmee de leerplannen van resp. Gymnasium, Realschule en Hauptschule,

bij ons zou men aan v.w.o., havo en mavo kunnen denken. Een democratisering op middenniveau moet h.i. inhouden, dat er een modernisering van het 'academisch' leerplan ontstaat, voorts een verbeterde doorstroming naar 'academisch' en 'semi-academisch' niveau, alsmede een tot niveauverhoging leidende verbetering van het leerplan op 'niet-academisch' niveau.

Na in twee achtereenvolgende hoofdstukken de structuur en de kenmerken van genoemde West-europese schoolsystemen en de aard en de opzet van de leerplannen daarvan te hebben besproken, laat schrijfster in het volgende hoofdstuk zien, hoe het beleid in de betrokken landen gericht is op veranderingen in het leerplan die bovengenoemde democratiseringstendenzen ondersteunen. De traditionele 'Bildungs'-ideologie die lange tijd het Westeuropees denken over onderwijs en leerplan heeft beheerst, wijkt, in het ene land sneller dan in het andere, voor het inzicht dat 'the school must train young people for the realities of the world, not against them' (p. 35), wat niet behoeft in te houden dat de jeugd niet tot kritische stellingname wordt onderwezen. Met conflicten leren leven behoort tot zulk een realistische instelling.

Daartoe is op het middenniveau leerplaninnovatie noodzakelijk. In de organisatiestructuur leidt die innovatie tot het ontstaan van observatie- en oriëntatieklassen, en zelfs geleidelijk tot een gedifferentieerde middenschool. Niet slechts een beperkt aantal, maar zoveel mogelijk leerlingen moeten in die leeftijdperiode 'academisch' en 'semi-academisch', m.a.w. algemeen(vormend) onderwijs genieten. Allerlei herzieningen in leerplannen dragen daartoe bij, alsmede de verdeling van vakken in kern- en keuzevakken.

Hoofdstuk 6 gaat daarna middels een substantiële en kwantitatieve vergelijking in op de verschillen en overeenkomsten tussen de diverse schoolsystemen op middenniveau in de genoemde Westeuropese landen, waarbij de schrijfster, aan de hand van 15 in de bijlage op p. 140-169 geplaatste tabellen en grafieken met toelichtingen, een schat aan materiaal bijeenbrengt. Met uitzondering van Berlijn blijkt

West-Duitsland in vernieuwing van onderwijs op dit niveau achter te blijven bij Italië en Frankrijk.

Een nauwkeurige studie van de leerplannen wordt volgens schrijfster bemoeilijkt, doordat Europeanen niet gewend zijn hun doelstellingen 'in "behavioral" terms' uit te drukken. Zij moet zich daarom wel grotendeels beperken tot de inhoudelijke kant van de leerplanstudie. In hoofdstuk 7 geeft zij daarom een uitvoerig overzicht van de leerplannen op het gebied van de moedertaal, de vreemde talen, de maatschappelijke vakken, wiskunde en de natuurwetenschappelijke vakken, waaruit blijkt dat de ingevoerde vernieuwingen wat tegenvallen.

In een slothoofdstuk treffen wij naast een samenvatting de evaluatie en de conclusies. De vernieuwingen in de leerplannen zijn er voornamelijk op gericht, dat leerlingen zich beter kunnen oriënteren t.a.v. hun huidige en toekomstige mogelijkheden, waartoe de verlenging van de periode van algemene vorming veel bijdraagt. Ook enige vernieuwingen in methoden (exemplarisch onderwijs, team teaching, doceerstijlen, talenpractica, G.I.) spelen daarbij een rol. Vernieuwingen van cursussen en programma's, het meest in Italië, zijn soms vruchten van deze tendenzen. Hoewel er een duidelijke trend bestaat de scholen meer aan te passen aan de ontwikkeling van de moderne maatschappij, denkt men dit voornamelijk te bereiken door verandering van structuren en methoden en is er nog weinig aandacht voor een fundamentele herziening van de leerplaninhoud.

Het lijkt mij, dat U. Springer hier inderdaad de vinger op de wond legt. Als wij in Europa, ook in Nederland, aan vernieuwingen van onderwijs willen doen, gaan wij knutselen aan structuren en methodes, maar van de inhoud van het onderwijs moet men afblijven. Toch zal van de vernieuwing van de inhoud voor een groot deel afhangen, of wij erin slagen aan algemene vorming op middenniveau op adequate wijze gestalte te geven.

Het met een uitvoerige bibliografie besloten boek van U. Springer is prikkelende lectuur voor al degenen die geïnteresseerd zijn in vernieuwing van onderwijs door leerplanontwikkeling. Zeer aanbevolen.

A. M. P. Knoers

E. M. Buter, *Onderwijstechnologie (1) - Inleiding tot ontwikkeling en gebruik van onderwijssituaties en leermiddelen*. Samsom, Alphen aan den Rijn, 1971, 110 pag.

Het eerste hoofdstuk van dit boek geeft op een zevental pagina's een beknopte beschrijving van geprogrammeerde instructie. Hoofdstuk 2, 14 pag., geeft

enkele aanduidingen van de ontwikkelingen in onderwijs en maatschappij die het onderwijs in beweging brachten; ontwikkelingsfocus is het steeds sterkere

accent op sturing (m.n. door de leerling zelf) van leerprocessen. Hoofdstuk 3, 22 pag., de kern van het boek, haalt de onderwijshoekstenen: Vertrekpunt, Doelstelling en Weg naar voren, wijst op de structurele samenhang ervan, en geeft aan de hand van enkele onderwijstypen en -verschijnselen enige toelichting op die V-W-D-structuur. In de 8 pagina's van hoofdstuk 4 ('Globale programmering') worden uit het voorgaande enkele consequenties getrokken voor het organiseren van onderwijs. Hoofdstuk 5 geeft een overzichtelijke samenvatting van het voorgaande waarbij echter deze materie wordt betrokken op onderwijs waarin aan geprogrammeerde instructie een belangrijke rol is toegedacht. Waren de vorige hoofdstukken erg beknopt, in de beide laatste hoofdstukken (over leertheorie, 14 pag., en over geprogrammeerde instructie, 30 pag.) worden gemakkelijk te volgen uiteenzettingen met voorbeelden gegeven. Een bij verschijnen niet meer al te recente literatuurlijst sluit het boek af (van de 22 titels zijn er slechts 2

uit '68 en 2 uit '69).

Dit boek geeft een goede beschrijving van geprogrammeerde instructie; het is daarin echter niet het enige, eerste of beste. Belangrijk is vooral het accentueren van de structuur: Vertrekpunt-Weg-Doel. Hiermee hangen fundamentele kwesties samen die zeer terecht onder de aandacht worden gebracht. Men dient er echter wel op bedacht te zijn dat Buter niet verder gaat dan ze onder de aandacht te brengen. Zijn boek maakt meer de indruk van een syllabus waar nog heel veel omheen verteld moet worden. Het is daardoor enerzijds wel geschikt als een snelle oriëntatie in probleemgebieden der onderwijstechnologie. Anderzijds doet het alles verwachten van het tweede deel, dat nog verschijnen moet. Het was naar onze mening dan ook beter geweest als de uitgever ervoor had gezorgd dat dit tweede deel gelijk met of spoedig na dit eerste deel ter beschikking was geweest.

A. Jaspers

Karl Erlinghagen, *Erziehungswissenschaft und Konfessionalität*. Erziehungswissenschaftliche Reihe, Band 7. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt am Main 1971, 164 S.

Er zijn boeken die door hun titel (bv. *Erziehungswissenschaft und Konfessionalität*) hoge verwachtingen wekken, maar door ondertitel of toevoeging ('herausgegeben') toch weer teleurstellen. Zo is het ook met de studie die thans voor ons ligt. Karl Erlinghagen heeft eigenlijk niet zo heel veel meer gedaan, dan een twintigtal artikelen of boekfragmenten bij elkaar gebracht en die van een beknopte inleiding voorzien; Hermann Röhrs heeft hem tot dit werk gestimuleerd.

De inleiding is op zichzelf stellig van goede kwaliteit, maar bevat voor degenen die enigermate in deze materie georiënteerd zijn, toch ook weer niet veel nieuws.

De bijeengebrachte artikelen zijn volgens duidelijke criteria gekozen; maar het feit dat Erlinghagen kennelijk alleen bekend is met de Duitstalige literatuur op dit terrein, geeft zijn verzamelbundel toch wel een erg beperkt karakter.

Door het bovenstaande wordt eveneens de intentie van de Inleiding bepaald: de auteur wil in 14 pagina's bewijzen, dat er zich een seculariseringsproces van pedagogische theorie naar opvoedingswetenschap heeft voltrokken, en dat dit een facet is van de 'verwereldlijking' van de opvoedingswerkelijkheid,

zoals deze kort na de Reformatie is ingezet. Van hieruit ziet hij het streven naar autonomie van de pedagogiek als wetenschap als een noodzakelijk proces. Dit proces benadeelt weliswaar noch het godsdienstige opvoeden, noch de religieuze opvoedingsleer; wel wordt er een 'theologie der opvoeding' door mogelijk gemaakt, indien deze streng wetenschappelijk wil zijn.

Indien de auteur hierin gelijk heeft, dan rust dit gelijk slechts op de door hem geselecteerde literatuur en op de Duitse situaties. De gekozen literatuur is namelijk gerangschikt op grond van de drie betekenissen, die de schrijver aan 'pedagogiek' toekent: opvoeding, opvoedingsleer en opvoedingswetenschap.

Op basis van de eerste betekenis (opvoeding) brengt hij een zestal artikelen samen, die de discussie uit het verleden representeren: de opvoeding op basis van geloof en theologie. Het zijn over 't algemeen oude artikelen (Palmer 1853, Graser 1811, Dursch 1851 en Herbart 1806, 1835), die op zichzelf goede representanten zijn van het gekozen uitgangspunt. In het tweede deel krijgt de discussie een modernere karakter: de penetratie van de theologie in de opvoedingswetenschap; deze artikelen zijn geschreven tussen 1915 en 1951; de studies van Wilhelm Flitner en Oskar Hammelsbeck munten hier uit door een scherp logische constructie.

Het interessante derde deel bepaalt ons bij de spanning tussen de niet-confessionele opvoedingswetenschap en de confessionele opvoedingsleer. Erlinghagen heeft hier zelf gepoogd een antwoord te geven op een discussie met Pöggeler, Hammelsbeck en Rombach.

Tenslotte hebben Brezinka en Rombach een verdienstelijke poging gedaan, om de aan de orde zijnde problematiek in wetenschapstheoretisch perspectief

te plaatsen. Een nader ingaan op deze problematiek zou de grenzen van een recensie overschrijden; niettemin is de hier geboden stof stellig de moeite waard, om in een artikel nauwkeurig te analyseren.

Mijn conclusie is, dat Erlinghagen ons in een beperkt kader een goed boek heeft gegeven. De verificatie van zijn thesen eist echter een veel breder kader dan dat waarmee de auteur kennelijk genoeg heeft genomen.

J. W. van Hulst